

Heinrich, Martin; Uecker, Markus

Vom richtigen Leben im falschen. "Idealisierung falscher Praxis" als Reaktion auf bürgerliche Kälte

Pädagogische Korrespondenz (2000) 26, S. 39-48



Quellenangabe/ Reference:

Heinrich, Martin; Uecker, Markus: Vom richtigen Leben im falschen. "Idealisierung falscher Praxis" als Reaktion auf bürgerliche Kälte - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2000) 26, S. 39-48 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-77548 - DOI: 10.25656/01:7754

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-77548>

<https://doi.org/10.25656/01:7754>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Essay

5 Peter Euler

Veraltet die Bildung?

Oder: Kritische Bildungstheorie im vermeintlich »nachkritischen« Zeitalter!

28 Kältestudie I

Andreas Gruschka

Es ist eben, wie es ist

Über die fraglose Übernahme der Strukturen, die Kälte verursachen

39 Kältestudie II

Martin Heinrich/Markus Uecker

Vom richtigen Leben im falschen

»Idealisierung falscher Praxis« als Reaktion auf bürgerliche Kälte

49 Didaktikum I

Marion Pollmanns

Kluges Lernprozesse live

Zur möglichen Nutzung des Fernsehens als Medium

73 Aus den Medien

Wolfgang Denecke

Adorno und der Äther

Zu Adornos Sprachkälte

80 Didaktikum II

Helmut Stövesand

Schulentwicklung nach Klippert

Über den Anspruch, mittels Dressur Selbständigkeit zu fördern

Dokumentation I

95 Erarbeitung einer gemeinsamen Vision

Vermischtes

96 Karl-Heinz Dammer

Die Bildungsreform als Runninggag

Dokumentation II

105 Bildungsrekordler

Martin Heinrich/Markus Uecker

Vom richtigen Leben im falschen

*»Idealisierung falscher Praxis«
als Reaktion auf bürgerliche Kälte*

Dass entgegen der pädagogischen Forderung nach Mündigkeit diese in der Schule immer wieder beschnitten wird, ist spätestens seit der Kritik der letzten großen Reformphase ein Gemeinplatz. Dass die von der Pädagogik propagierte Gerechtigkeit in der Schule eine fragwürdige Gestalt durch ihre Skalierung in Ordinalzahlen erhält, ist ein offenes Geheimnis. Und die anhaltenden Diskussionen um die Chancengleichheit belegen das Wissen um die Unterbietung der pädagogischen Norm der Allgemeinbildung. Diese Kritik an einer Schulpraxis, die hinter ihren pädagogischen Forderungen nach Mündigkeit, Gerechtigkeit und Allgemeinbildung zurückbleibt, ist indes inzwischen selbst wieder in den Schulalltag integriert worden:

- Der Aufruf zu mündigem Handeln wird so formuliert, dass er zu einer »geregelten« Form des Widerspruchs vonseiten der Schüler führt, d.h. bspw. zur »kritischen Anmerkung« im Politikunterricht. Eine Aufforderung zur Verletzung von Regelverhalten ist in diesem Appell an das selbstverantwortete Tun indessen nicht enthalten, die Schüler werden vielmehr zu einem Verhalten genötigt, das sich mit der Schülerrolle in Einklang bringen lässt.
- Das, was als gerecht gelten soll, definiert der Lehrer, so etwa, wenn er bestimmte Nachteile von Schülern als Kriterien für ausgleichende Gerechtigkeit bei der Notenvergabe akzeptiert (bspw. Krankheit), andere aber nicht (bspw. Unkonzentriertheit).
- Auch die Reichweite der Allgemeinbildungsnorm, der zufolge jeder Schüler den anstehenden Stoff lernen soll, ist begrenzt, wenn gemäß Lehrplan im Stoff fortgefahren werden muss, auch wenn noch nicht alle Schüler verstanden haben, was verhandelt wurde.

Bezogen auf die pädagogischen Normen der Mündigkeit, Gerechtigkeit und Allgemeinbildung verfügt die Schule über weitreichende Mechanismen zur Integration dieser Widersprüche, im Zweifelsfall hat sie die Definitionsmacht inne. Die meisten Schüler übernehmen diese widersprüchliche Praxis fraglos – so zumindest das Ergebnis unserer bisherigen Studien zur »Ontogenese von Kälte« (vgl. den vorangehenden Aufsatz).

Ein Teil der widersprüchlichen Praxis aber, der bei relativ vielen Schülern Irritationen und Unbehagen auslöst, ist die von den Lehrern an sie adressierte Forderung nach Solidarität mit den Mitschülern. Ihr steht in der Schulpraxis die Orientierung des Unterrichts am selektiven Leistungsprinzip entgegen. Die Schüler werden dazu angehalten, aktiv die Vereinzelung durch gegenseitige Hilfe zu überwinden, den Schwachen zu helfen, wenn sie können. Sie sollen lernen, im Bewusstsein »sozialer Verantwortung« zu handeln. In der Klassenarbeit aber kommt es darauf an, dass sich

jeder selbst der Nächste ist. Selbstlose Hilfe und Kooperation mit dem Mitschüler werden hier als Mogeln geahndet. In solchen Situationen, in denen solidarisches Verhalten zugunsten von abstrakten Leistungsstandards zurückgedrängt wird, empfinden viele Schüler das in diesem Umgang mit den Gegensätzen liegende Unrecht. Sie akzeptieren nicht fraglos, dass Solidarität dort aufhört, wo es um Leistung geht, sondern erheben im Namen des Solidaritätsgedankens Einspruch. Gleichwohl sind auch sie in ihrer Praxis dazu genötigt, den in solchen Situationen liegenden Widerspruch, der die Soziabilität gefährdet, irgendwie praktisch aufzulösen. Sie sind dazu gezwungen, die Gegensätze irgendwie miteinander zu vermitteln.

Im Folgenden sollen drei Einzelfälle dargestellt werden, in denen typische Strategien von Schülern kenntlich werden, die dies leisten. Sie zeigen ein Verhalten, das als Reaktion auf Widersprüche zwischen Solidaritätsnorm und Leistungsprinzip gesellschaftlich akzeptiert wird und darin selbst wieder Reflex der schulischen Bedingungen ist, die die Kritik durch Integration neutralisieren:

- So etwa im ersten Fall die besondere Form einer harmonisierenden Verklärung der als widersprüchlich erkannten Praxis. Der Schüler zeigt ein von den Konsequenzen des eigenen Tuns abstrahierendes Bemühen um ein konfliktfreies pädagogisches Klima, das als Moment einer in der Schule weithin akzeptierten Bearbeitung sozialer Konflikte kenntlich wird.
- Für den zweiten Probanden ist es das Vertrauen in die Möglichkeit einer rationalen Lösung sozialer Konflikte, Reflex auf die weitverbreitete gesellschaftliche Hoffnung, Widersprüche im »herrschaftsfreien Diskurs« auflösen zu können.
- Die dritte Strategie besteht in einer »technokratischen Lösung«, auch sie Ausdruck einer gängigen gesellschaftlichen Praxis, die neben dem Schein von Rationalität, den sie produziert, zur Fungibilität der Einzelpersonen führt.

Schülern der siebten und der achten Klasse haben wir eine Geschichte vorgelegt, in der folgender Solidaritätskonflikt geschildert wird:

Für eine Schulaufführung wird ein Stück eingeübt. Bei einer der letzten Proben stellt sich heraus, dass Klaus, einer der Hauptdarsteller, aufgrund seiner zunehmenden Nervosität nur sinnentstellend stotternd den Text vortragen kann, was in den vorausgehenden Proben nie passiert war. Nun stehen der Lehrer und die Klasse vor der Frage, ob Klaus durch einen anderen Darsteller ersetzt werden soll, um den Erfolg des Stücks nicht zu gefährden, oder ob er eine Chance bekommen soll, die Rolle in der Vorstellung zu spielen, auf die Gefahr hin, dass die Qualität der Aufführung darunter leidet.

I

DEMONSTRATIVE SOLIDARITÄT MIT DEM SCHWACHEN ALS DISKRIMINIERUNG

B. würde Klaus die Rolle nicht wegnehmen, aber er ist der Auffassung, dass die Gruppe dann berechnete Ansprüche an ihn stellen könnte: »Dann müsste man sagen: Entweder du strengst dich jetzt mehr an oder wir müssen dir die Rolle wieder wegnehmen.« Dass diese Forderung in so deutlicher Form formuliert werden soll, begründet B. mit den Leistungsstandards, die seiner Meinung nach für eine Theateraufführung von Schülern gelten sollten: »Das ist ja auch peinlich, wenn man jetzt auf

dem Schulfest einen da vorne stehen hat, der anfängt zu stottern. Ich finde das als Klasse schon ziemlich peinlich, wenn alle sagen würden: Ach guck' mal, die haben da ein Rollenspiel aufgeführt und der hat die ganze Zeit gestottert, kann der das nicht mal richtig lernen? Oder: Hätten die nicht früher anfangen können?« Die Orientierung an diesen Standards kann aber B. zufolge ausgesetzt werden, wenn deutlich wird, dass der nervöse Hauptdarsteller sich die größte Mühe gegeben hat: »Dann würde ich sie [die Rolle; d.V.] ihm nicht wegnehmen, weil dann hat er sich ja Mühe gegeben. Er kann es ja nicht besser. Dann sollte man ihm die Chance schon geben.« Aufgrund seiner Bemühungen hat Klaus B.s Ansicht nach ein Anrecht auf die Solidarität der Gruppe gewonnen, auch wenn die Chance nur gering ist, dass er den Text in der Aufführung ohne Holpern wird sprechen können.

An der Solidarität mit dem schwachen Mitschüler will B. festhalten, gleichzeitig sucht er aber nach Möglichkeiten, den Erfolg der Theateraufführung für die anderen Schüler zu sichern. Hierfür ersinnt er folgende Lösung: »Ich meine, vielleicht kann ihm dann vorne einer helfen. Wenn sich jetzt einer seiner Klassenkameraden, der das Rollenspiel gut kann, der sich vorne hinsetzt und ihm dann manchmal was vorsagt. Dann hat man bestimmt Verständnis dafür. [...] Also man kann Klaus sagen, wenn er sich wirklich angestrengt hat, dass man ihm dann einen da vorne hinsetzt, seinen Klassenkameraden, und wenn er was nicht weiß, dann guckt er ihn halt an und der hilft ihm dann. Und dann würde ich fragen, ob er damit auch einverstanden ist, aber anders ginge es ja dann nicht.«

B. bemerkt schließlich, dass seine Lösung des Problems nur einen Kompromiss darstellt. Weder wird der Leistungsstandard wirklich eingehalten, wenn der stotternde Darsteller zum wiederholten Male zum Souffleur schießt, noch wird sich der Schwache, dem auf diese Weise Solidarität widerfährt, wohl in seiner Haut fühlen, denn er weiß, dass seine schlechte Leistung nur geduldet wird und dies auch für das Publikum ersichtlich ist.

Das Unbehagen gegenüber dieser Kompromisslösung versucht B. mit einer offensiven Strategie aufzulösen: »Aber vielleicht erzählt jetzt mal ein Klassenkamerad seinen Eltern ..., oder vielleicht sagt man vorher: Unser Klassenkamerad hat leider sein Bestes gegeben, aber er ist vielleicht nicht so gut und bitte haben sie Verständnis dafür, wenn er es manchmal nicht so schafft. So, dass die Eltern das dann auch verstehen. Ich glaube, wenn die da vorne stehen würden und stottern würden, das wäre denen dann bestimmt auch peinlich.« B. beweist in seinen Lösungsvorschlägen eine hohe Sensibilität für das sozial Unbefriedigende der Situation. Mit diesem letzten zeigt er das Bedürfnis, als Mitglied der Gemeinschaft Initiative zu ergreifen. Mit sozialer und kommunikativer Kompetenz löst er das Problem: Anstatt Kompromisse bei der Aufführung oder bei der Gruppensolidarität zu machen, will B. die Lage entschärfen, indem er die Schwierigkeit der Truppe, für die jeder Verständnis haben wird, vor allen beim Namen nennt.

Eltern und Lehrer werden erfreut sein über die intakte Solidargemeinschaft und die Souveränität der Schüler im Umgang mit Konflikten. Der Lehrer, der die Theater-AG leitet, könnte diesen Vorgang als Beleg für seinen Erfolg anführen, durch seine Arbeit das curriculare Lernziel der »Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung« einzulösen. Die Schüler hätten auf diese Weise die Schlüsselqualifikation der »Team-

fähigkeit« nachgewiesen, indem sie einen alle Gruppenmitglieder involvierenden Konflikt solidarisch und doch produktiv bewältigten.

Gegen diese Lesart der Aufhebung des strukturellen Widerspruchs spricht, dass sich die Solidarität in diesem Fall auf eine im versöhnlichen Diskurs aufgehobene beschränkt, die in der Folge eine Solidarität in der Sache nicht nur unnötig werden lässt, sondern eher behindert.

Die Ausrichtung aufs Leistungsprinzip ist in dieser Lösungsstrategie ja nicht gemildert, sondern wird durch die Entschuldigung vor dem Publikum indirekt noch einmal bestätigt. Indem die Zuschauer vor der Vorstellung darüber informiert werden, dass einer der Hauptdarsteller sich trotz besten Willens und Übens eventuell verhaspeln wird, werden sie zu solidarischem Verhalten mit einer schwachen Theatergruppe aufgefordert, die nur schwach ist, weil sie sich mit ihrem Schwächsten solidarisch erklärt. Die Zuschauer sollen am Ende applaudieren, auch wenn die Vorstellung aufgrund des holprigen Vortrags nicht den Leistungsstandards einer Schüleraufführung entsprechen wird. Ihre Empathie soll sie zu diesem solidarischen Verhalten veranlassen. Die Unterbietung des Leistungsstandards ist dann akzeptabel, wenn die Gruppe vor der Aufführung darauf aufmerksam gemacht hat, dass das Misslingen nicht ihre Schuld ist, sondern einem nervösen Hauptdarsteller zuzuschreiben ist. Indem der stammelnde Darsteller zum bestimmenden Faktor für das Versagen der Gruppe »diskriminiert« wird, scheint Solidarität unter Konkurrenzbedingungen möglich geworden zu sein. Dass diese Solidarität auf Kosten des »Schwachen« geht, bleibt unbemerkt. Dieser wird öffentlich als Versager bloßgestellt und damit in der Rolle des Schwachen, der den Leistungsstandards nicht entspricht, fixiert.

Diese Konsequenzen, die sich aus der objektiven Strukturiertheit der sozialen Situation ergeben, nimmt B. indessen nicht wahr. So wie wahrscheinlich auch die meisten Lehrer und Eltern sieht er in diesem Problembearbeitungsmechanismus eine gelungene Form der Solidarität repräsentiert. An seiner um Verständnis werbenden Strategie zeigt sich, wie in der um ein konfliktfreies pädagogisches Klima bemühten Schule der berechnete Einspruch gegen die schlechte Praxis in einen gesellschaftlich akzeptierten Problemlösungsmodus überführt wird, der die Widersprüche unangestastet lässt. Gegen seinen besten Willen hat er damit den Konflikt nicht aufgelöst, sondern im Gegenteil die bitteren Konsequenzen, die für den Schwachen aus der widersprüchlichen Praxis folgen, potenziert.

II

VERNÜNFTIGE SOLIDARITÄT ALS SOLIDARITÄT MIT DEN STARKEN

Auch S. erklärt sich mit dem nervösen Hauptdarsteller solidarisch: *»Ich würde an dem Klaus festhalten, würde an ihn appellieren, würde ihn auffordern, seine Rolle besser zu lernen – und eh, ich würde ihn das durchziehen lassen, auf jeden Fall.«* Mit dieser Sicherheit im Rücken ließe sich mit ihm auch weiterhin vernünftig proben: *»Ich würde erst mal noch mit dem Klaus intensi-ver arbeiten, ich würde versuchen, ein bisschen Selbstvertrauen zu geben und ich würde ihn das auf jeden Fall durchziehen lassen, weil ich meine, man macht den Jungen ja fertig. Man gibt ihm die*

Rolle, er freut sich drauf, dann merkt er, er kann's nicht so gut und dann einfach zu sagen: Nee, du bist zu schlecht dafür!, und ihn dann abschieben, das finde ich nicht in Ordnung.« Im Sinne einer Solidargemeinschaft sollen alle ihren Beitrag zum Gelingen der Aufführung leisten: Klaus, indem er sich Mühe gibt, und die anderen, indem sie ihm helfen. An der Stelle von Klaus würde S. sich ein solches Verhalten der Mitschüler auch wünschen. Unter der Bedingung, dass er alles zur Optimierung seiner Leistung versucht, würde er auch mit der Solidarität der anderen rechnen: »Ich würde es erwarten, wenn ich sagen würde: Ja ich werde versuchen, das besser hinzukriegen, ich arbeite daran. Dann würde ich erwarten, dass sie sagen: Gut, wir halten dich drin. Aber wenn ich so tun würde, als ob mir das gleichgültig wäre, dann könnte ich ja nicht erwarten, dass sie mich weiter die Rolle spielen lassen.« Der Schwache hat Anspruch auf solidarische Hilfe, wenn er selbst Gemeinssinn beweist und sich, entsprechend seinen Fähigkeiten, auf seine Art als Schwacher gegenüber den Starken solidarisch verhält.

Diese Lösung erscheint S. allerdings als unbefriedigend, sobald er näher über die Leistungsstandards einer solchen Theateraufführung nachdenkt: »Ja, beim Theaterstück kommt's ja auf die Leistung von allen an eigentlich, weil alle sind Darsteller, auch wenn er den Hauptdarsteller spielt. Da ist das natürlich wichtig, dass er so 'ne Rolle gut spielt. Weil einer kann ja das ganze Theaterstück dann sozusagen zunichte machen, das ganze Kunstwerk, ... ein Hauptdarsteller kann das ganze Kunstwerk dann sozusagen zerstören.« S. wird klar, dass der Erfolg des Theaterstücks immer noch fraglich ist, auch wenn Klaus zusichert, sich Mühe zu geben, dass es Menschen gibt, die kein Wort mehr herausbringen, wenn sie vor dem Publikum stehen, ganz gleich, wie viel sie vorher geübt haben: »Ja, dann würde ich, wenn ich der Lehrer wäre, erst mal fragen, was er dazu meint. Ich würde auf ihn zugehen und auf ihn einreden. Ich würde z.B. sagen: Klaus, meinst du nicht, dass es besser wäre, wenn du das nicht mehr versuchst, meinst du nicht, du kriegst das noch hin. Ich würde ihn fragen, wie seine Meinung dazu ist, ob er das noch schafft oder ob er sich das nicht mehr zutraut.« S. hält also eine weiterreichende Intervention seitens des Lehrers für notwendig, wenn der Erfolg der Aufführung gefährdet ist. Aber das persönliche Gespräch mit Klaus soll ihm die Entscheidung überlassen: »Nein, wenn Klaus das nicht kann, dann würde ich ihn nach seiner Meinung fragen. Ich meine, wie er dazu steht und ob er das noch schafft. Und wenn er das nicht schafft, dann wird er sicherlich auch von sich aus sagen: Nee Leute, tut mir Leid, ich pack' das nicht, ich versaue euch dann nur damit die Vorstellung.«

Durch einen rationalen Diskurs hofft S. den Konflikt befrieden zu können. Wenn sich in einer der letzten Proben – für alle, auch für den Lehrer überraschend – herausstellt, dass Klaus die Rolle nicht angemessen wird spielen können, dann muss dieses Problem besprochen werden, und zwar in einem für alle Beteiligten transparenten Diskurs. Innerhalb eines solchen Diskurses haben dann alle die Möglichkeit, ihre Ansprüche in das Gespräch einzubringen. Dabei wird deutlich, dass die Gruppe grundsätzlich Klaus gerne die Rolle lassen würde, aber dass sie als Gruppe auch ein Anrecht auf eine gelingende Aufführung hat. Demgegenüber wird klar, dass Klaus kein Anrecht auf eine Hauptrolle hat, wenn er – wie sich herausstellte – ein solches Lampenfieber bekommt, dass er seinen Text nicht mehr

vortragen kann: Ein Mime mit Handicap hat kein Privileg auf eine Hauptrolle, wenn es in der Klasse bessere Schauspieler gibt. Im offenen Diskurs zeigt sich, dass es ein Gebot der Vernunft ist, sich auf einen anderen Darsteller zu einigen. Innerhalb einer solchen Aussprache würde Klaus die Rationalität dieser Entscheidung auch bewusst, so dass er schließlich vernünftigerweise von sich aus für eine Umbesetzung plädieren würde. Diese Einsicht wird zwar schmerzlich für ihn sein, aber als Gebot der Vernunft begriffen wird er sie akzeptieren können und nicht als unsolidarisches Verhalten seiner Mitschüler empfinden. Und schließlich bewahrt ihn diese Entscheidung auch vor einer Blamage vor großem Publikum.

Unbefriedigend ist an dieser Lösung, dass das Vernünftige an ihr nicht ein Derivat der praktischen Vernunft ist: Diese würde unbedingte Solidarität der Gruppe mit dem Schwachen fordern, was freilich in dieser Situation auch keine akzeptable Lösung ist, weil die Blamage für Klaus, den überall verbreiteten Leistungsstandards nicht zu genügen, vorhersehbar wäre. Hier zeigt sich die der Solidaritätsnorm immanente Crux, dass mit dem durch sie initiierten Handeln allein kompensatorisch auf einen Missstand reagiert würde, ohne dass dieser dadurch aus der Welt geschafft wäre. Eine unbedingte Solidarität mit positiven Konsequenzen für alle wäre in diesem Fall erst möglich unter der Bedingung, dass es keine Leistungsstandards gäbe, die Klaus erst zum Schwachen machten. Erst in diesem Moment wäre die Solidaritätsforderung in einer solidarischen Praxis aufzuheben, die allerdings gleichzeitig keine solidarische Praxis mehr wäre, weil in ihr Solidarität überflüssig sein würde.

Angesichts der Tatsache, dass S. Selektion und Konkurrenz und damit auch die »Schwache« produzierenden Leistungsstandards nicht aufheben kann, gerät das Vernünftige seiner Lösung zum Moment instrumenteller Vernunft, Rationalität zur Rationalisierung: Es wird zum Gebot der Vernunft, den Hauptdarsteller auszuwechseln. Und diese Rationalität erlaubt auch Klaus eine »Rationalisierung«, die ihn wieder mit sich versöhnt: Als Versager, aber zumindest zugleich »vernünftiger Schwacher« hat er auf seine Rolle verzichtet. Damit ist der strukturelle Widerspruch zwischen Solidaritätsnorm und Leistungsprinzip aber nicht aufgehoben, sondern nur zur Seite des Leistungsprinzips hin aufgelöst. Dieses hat sich durch alle diskursive Rationalisierung hindurch durchgesetzt, während die Solidarität verschwunden resp. zur Unkenntlichkeit verzerrt ist.

So erscheint es, als ob die Gruppe weiterhin mit Klaus solidarisch sei, nur dieser sich überlegen müsse, ob nicht vielmehr er solidarisch mit der Gruppe sich verhalten sollte, indem er seine Rolle abgibt und so den Erfolg des Stückes nicht mehr gefährdet. Die Entscheidung liegt indes zu diesem Zeitpunkt schon nicht mehr wirklich bei Klaus, denn der Lehrer soll ja nicht nur »auf ihn zugehen«, sondern auch »auf ihn einreden« (s.o.). Unmerklich hat sich an diesem Punkt die Bedeutung der Solidaritätsforderung verschoben: Solidarität ist hier nicht mehr eine solche mit dem Schwachen, sondern der Schwache soll sich solidarisch mit der Gruppe zeigen, indem er auch auf die kleine Chance auf Erfolg verzichtet. Die praktische Vernunft, die in der Solidaritätsforderung steckt, pervertiert unter diesen Bedingungen zur Rationalisierung der Aufforderung an den Schwachen, den Erfolg der Starken nicht zu gefährden.

Unmerklich wird eine Solidaritätsvorstellung sanktioniert, die die ursprüngliche

Semantik der Norm verkehrt. Diese Bedeutungsverschiebung lässt die Solidaritätsforderung in einen perfiden Selektionsmechanismus umschlagen, der nicht mehr kompensatorisch gegenüber denjenigen wirkt, die weniger zu leisten imstande sind, sondern die Leistungsfähigen einmal mehr begünstigt. Die Bedingungen, unter denen diese semantische Verschiebung stattfindet, nämlich das scheinbar vernünftige, sachliche und nicht übervorteilende Verhalten aller Beteiligten, erhält die Illusion, dass alle durch ihr Handeln Gemeinsinn bewiesen hätten: Die Starken, indem sie grundsätzlich einer Solidarität mit einem Schwachen zugestimmt haben, und der Schwache, indem er sich solidarisch mit der Gruppe erklärt, die zu einer erfolgreichen Mannschaft wird, indem er nicht mehr Teil dieses Teams ist. So wird die falsche Praxis der Solidarität mit den Starken zu einer gelingenden Solidarität mit den Schwachen idealisiert, ohne dass auffiele, dass diese Form von Gemeinschaftsinn und Solidarität einen exklusiven Charakter hat: Seine »Mitgliedschaft« in der Klassengemeinschaft erhält Klaus dadurch aufrecht, dass er sich selbst aus der Theatergruppe ausschließt. Dass die Aufführung des Theaterstücks gerade eine der wichtigen Aktivitäten ist, die die Klassengemeinschaft als Gemeinschaft konstituiert, gerät bei dieser Lösung aus dem Blick. Paradox erklärt Klaus sich solidarisch mit einer Gemeinschaft, die ihn gerade, weil er das tut, achtet, aber damit auch aus einer zentralen Gruppenerfahrung ausschließt.

S. bemerkt diese Verschiebung der sozialen Bedeutung von Solidarität indessen nicht, die aus seinem Vorschlag folgt. Mit den besten Absichten hat er versucht, innerhalb der von ihm als widersprüchlich erkannten Praxis Solidarität zu realisieren. Wie beim vorausgehenden Probanden wird so auch sein Einspruch gegenüber der schlechten Praxis in die Mechanismen der Bearbeitung sozialer Konflikte integriert. In seinem Bemühen um Solidarität und Rationalität setzt sich hinter seinem Rücken eine unsolidarische Praxis durch, in der Solidarität einzig noch in ihrem Zerrbild, in der »Solidarität mit den Starken« erscheint.

III

TECHNOKRATISCHE SOLIDARITÄT ALS FUNGIBILITÄT

M. ist der Auffassung, dass der Lehrer nicht einfach die Rolle neu besetzen könne. Klaus müsse sich ja »*hintergangen*« fühlen, wenn der Lehrer einen anderen Schüler fragen würde und er auf diese Weise gar keine Chance mehr bekäme: »*Wenn ich das wäre, würde ich voll eingeschüchtert sein vom Lehrer.*«

Auf der anderen Seite sieht auch M., dass in der im Szenario beschriebenen Situation Handlungsbedarf besteht, denn die Orientierung an einem Leistungsstandard ist auch für ihn selbstverständlich, »*weil dann braucht man das gar nicht vorzuführen, denn wenn man etwas vorführt, dann erwartet man ja auch, dass es gut ist, oder, dass jeder den Text kann*«. M. ist also der Auffassung, dass der Lehrer eingreifen müsse, »*er sollte das schon irgendwie so machen, nur dann vielleicht beide nehmen, so dass der Klaus dann noch weitermachen kann, und wenn er dann halt bei den Proben total schlecht ist am Ende, dann nimmt er den anderen, und wenn nicht, dann macht der Klaus halt weiter.*«

Mit diesem vermittelnden Vorschlag scheint das Problem gelöst zu sein: Der Erfolg der Aufführung ist durch die Doppelbesetzung gesichert und Klaus hat die Chance, es noch etwas länger zu probieren. Die Doppelbesetzung erscheint zudem als »professionelle« Strategie, wie sie auch von großen Theaterhäusern angewandt wird. Außerdem gibt sie Klaus eine Sicherheit, die es ihm vielleicht gerade ermöglicht, die Rolle gut zu spielen. Geschickt umginge der Lehrer mit dieser Lösung den Streit darum, ob Klaus abgesetzt werden soll oder nicht. Noch bevor der Konflikt emotional aufgeladen und dadurch unproduktiv würde, hätte der Lehrer mit dieser »technischen Lösung« die Lage entschärft.

Tatsächlich wird bei dieser Strategie die Entscheidung über das Mitspielen von Klaus aber nur etwas hinauszögert. Selbst wenn Klaus in der Generalprobe dann recht passabel spielt, besteht immer noch die Gefahr, dass sein Stottern wieder einsetzt, wenn er vor dem Publikum steht. Auch die Doppelbesetzung macht die Chance auf eine fehlerfreie Aufführung also nicht größer und ein Wechsel der Darsteller während der Aufführung wäre für das Publikum sehr irritierend, würde bei einigen Zuschauern womöglich den Nachvollzug des Plots gefährden.

Zudem wird mit dieser Lösung ein neuer Konflikt heraufbeschworen, und zwar die Rivalität zwischen Klaus und seinem »Ersatzmann«. Dieser muss die Rolle zumindest genauso gut wie Klaus lernen können, um ein adäquater Ersatz zu sein, d.h. auch er muss viel Arbeit investieren. Gleiches gilt für die Gruppe, die zusätzliche Proben ansetzen muss, um auch mit dem »zweiten« Hauptdarsteller – nennen wir ihn Peter – das Stück geübt zu haben. Peter hätte also das gleiche Recht, enttäuscht zu sein, wenn er bei der Aufführung nicht zum Zuge käme. Somit ist ein weiteres Dilemma vorprogrammiert, ganz egal, wie gut oder schlecht Klaus nach einigen weiteren Proben sein wird: Wenn Klaus letztlich nur mittelmäßig spielt, dann ist das für Peter wie für die anderen Mitschüler, die seinetwegen einen erheblichen Mehraufwand hatten, unbefriedigend. Sollte Klaus durch die besondere Förderung schließlich doch zu Hochform auflaufen, dann dürfte Peter darüber enttäuscht sein, eine Rolle eingeübt zu haben, die er nicht vorführen kann. Wenn sich in der Generalprobe

herausstellen sollte, dass Klaus den Text immer noch nicht ohne Stottern sprechen kann, dann wird dies besonders schmerzhaft für ihn sein: Er weiß nun, dass er die anderen, die sich um ihn bemüht haben, enttäuscht hat. Zudem wird er sich die Vorstellung anschauen müssen, in der nun Peter als der Hauptdarsteller reichlich beklatscht wird. Und wenn Peter in der Aufführung nicht besonders gut wäre, weil er aufgrund der Doppelproben mit Klaus nicht genug üben konnte, so würde sich diese Doppelstrategie im Nachhinein für die ganze Gruppe als schlechter Kompromiss herausstellen.

Entgegen den Intentionen von M. bleibt also auch in diesem Fall – gemessen am Anspruch an solidarisches Verhalten – die Praxis eine schlechte. Trotz aller Bemühungen seitens M. würde in der Praxis die Doppelbesetzung den Konflikt nicht zum Verschwinden bringen. Alle denkbaren Fälle, die eintreten könnten, sind für mindestens einen der Beteiligten unbefriedigend. Mit der technokratischen Lösung einer Doppelbesetzung sind die Konflikte nicht gelöst, sondern allenfalls verlagert, wenn nicht verschärft. Sie bleibt dem Konflikt gegenüber immanent und damit verstrickt in den Widerspruch zwischen Leistungsprinzip und Solidaritätsnorm, der entsteht, sobald jemand aus einer Gruppe nicht leistet, was er leisten soll. M. wäre sicherlich erstaunt und irritiert, konfrontierte man ihn mit den Konsequenzen seiner guten Absichten.

IV

IDEALISIERUNG FALSCHER PRAXIS

Auf sehr unterschiedliche Weise haben die drei Probanden versucht, Lösungen für den Konflikt zwischen ihrem Solidaritätsanspruch und dem selektiven Leistungsprinzip zu finden: *Demonstrative Solidarität mit dem Schwachen*, die in ihrer Konsequenz dessen gesteigerte Diskriminierung bewirkt; *rationale Verfahrensregelung*, die letztlich zur absurden »Solidarität mit den Starken« gerät; ein *technokratisches Vorgehen*, das zur Fungibilität der Einzelpersonen führt. Bei aller Varianz der Konfliktlösungsstrategien gibt es doch strukturelle Gemeinsamkeiten, die es erlauben, von einem identischen Reaktionsmuster zu sprechen, der »Idealisierung falscher Praxis«.

Probanden, die eine Reaktion dieses Musters zeigen, idealisieren nicht die bestehende schlechte Praxis zu einer gelingenden, indem sie die Dinge einfach »schönreden«. Im Gegenteil verhalten sie sich gerade kritisch zum Bestehenden, benennen die Widersprüche. Sie gehen sogar noch darüber hinaus, indem sie die Geltung der Norm gegenüber dem Regelwerk der Praxis einklagen. Überzeugt von der Legitimität ihres moralischen Anspruchs versuchen sie, Lösungen zu finden, um der Norm zur Geltung zu verhelfen. Da sie aber beide Forderungen, sowohl die der Solidaritätsnorm als auch die der Leistungsfunktion letztlich als legitim anerkennen, streben sie eine Aufhebung der Gegensätze an, eine Stillstellung des Widerspruchs, die ihn domestizieren oder pazifizieren soll. Die Lösungen bleiben aber defizitär, weil sie sich auf kontingente Aspekte des Widersprüchlichen beziehen, während das Strukturelle dieser Norm/Funktion-Widersprüche unangetastet bleibt. Keiner von

ihnen kann sich eine Praxis vorstellen, die die Rahmenbedingungen der gegenwärtigen sprengen würde, d.h. weder eine, in der die Solidaritätsnorm ohne Rücksicht auf Leistungsstandards sich behaupten könnte, noch eine, in der das Leistungsprinzip ohne Rücksicht auf Schwache durchgesetzt würde. Sie suchen Lösungen innerhalb der Bedingungen des Alltags, so wie sie ihn vorfinden. In der Folge sind die Verbesserungs- und Veränderungsvorschläge jeweils so konstruiert, dass sie mit den Regeln der Praxis in Einklang gebracht werden können: in diesem Fall etwa der Tatsache, dass es für Aufführungen eines Schülertheaters bestimmte Standards gibt. Alle Lösungsvorschläge führen daher schließlich dazu, dass sich objektiv gesehen das selektive Leistungsprinzip durchsetzt und nicht die Solidarität. Der Blick auf die Konsequenzen ihrer Lösungsvorschläge ist den Probanden aber verstellt. Sie meinen den Konflikt praktisch aufgelöst zu haben, durch ihre Verbesserungsvorschläge die Praxis zu einer guten gemacht zu haben, auch wenn sie objektiv schlecht bleibt. Das Bewusstsein davon, zur vermeintlichen Verbesserung beigetragen zu haben, verstellt den Blick auf die unliebsamen Folgen und erst Recht auf die Verschärfung des Konflikts, die die Probanden zum Teil durch ihre Idealisierung falscher Praxis selbst bewirken. Gerade die hinter ihren Aktivitäten stehende Motivation, die schlechte Praxis »besser«, »menschlicher« zu machen, führt so zur Desensibilisierung gegenüber dem unversöhnlichen Rest, der bei ihrer Bearbeitung der Widersprüche zurückbleibt. Sie sehen ihre Intentionen in ihren Handlungsvorschlägen schon als verwirklicht an und zeigen damit die typische Verwechslung von Sein und Sollen.

Diese Art von »praktischen« Lösungen der Konflikte war in allen Normbereichen unserer Untersuchungen zu finden. Nach der »fraglosen Übernahme« der Kälte verursachenden Strukturen (vgl. den vorausgehenden Aufsatz) ist die »Idealisierung der falschen Praxis« das am häufigsten auftretende und am weitesten verbreitete Reaktionsmuster. Der Grund dafür ist wohl in der Struktur dieses Reaktionsmusters zu sehen: Es gewährt dem Einzelnen ein stabiles Deutungsmuster seiner Praxis, das zugleich nicht unkritisch, sondern aufgeklärt erscheint, indem es auf Widersprüchlichkeiten hinweist und diese praktisch bearbeitet.

Die konstruktiv wirkende Art der Problembewältigung wird von vielen als soziale Kompetenz betrachtet und allein schon die hinter diesen Bemühungen stehende »gute Absicht« gewürdigt. So bekommt derjenige, dessen Deutungsmuster eine Idealisierung falscher Praxis enthält, eine positive Rückmeldung von seiner Umwelt: Eine »konstruktive Kritik«, die die grundlegenden Strukturen der gesellschaftlichen Widersprüche unangetastet lässt, ist anschlussfähig an die konventionellen Handlungsmuster und die gängigen moralischen Interpretationen der Praxis.

Selbst in dem Moment, in dem die ideale Konstruktion der Lösung später in der Praxis nicht aufgeht – wie es ja notwendig sein wird (s.o.) –, behält sie, resistent gegenüber der schlechten Praxis, ihren affirmativen Charakter. Sie hinterlässt dann bei den Betroffenen das Gefühl, womöglich nicht alles richtig, gleichwohl aber auch nichts wirklich falsch gemacht zu haben.